

En el principio era el Método: las psicologías dogmáticas, la metodología en crisis, o viceversa

Juan Ignacio Pozo
Universidad Autónoma de Madrid

Más allá de los acuerdos o desacuerdos, de los encuentros y desencuentros, que desde su título propone al lector, y a este comentador, el artículo del que nos estamos ocupando supone sin duda una provocación refrescante, casi diría necesaria, en las aguas en apariencia tranquilas de la psicología científica. Cuando todos los parámetros apuntan a un crecimiento constante, casi enfermizo, de la psicología como ciencia y como profesión, cuando estamos además en un momento de obligada reflexión sobre la formación que debemos proporcionar a nuestros alumnos –o mejor, si de datos hablamos, a nuestras alumnas– para favorecer un ejercicio profesional competente y también una continuidad y, si es posible, mejora en la producción del conocimiento psicológico, bueno es que nos detengamos a debatir, por excepcional que resulte, sobre los cimientos de ese ya enorme edificio que entre todos hemos logrado construir. ¿Son realmente *tan endebles los cimientos* o fundamentos de la psicología como el trabajo de Delgado denuncia? ¿Está la psicología *tan escindida*, tan disociada, como se afirma en el trabajo? ¿Son, sin embargo, *reconciliables* o “consilientes” esas diversas psicologías en una misma forma de hacer ciencia, como también se propone? ¿Podemos caracterizar esa disociación por la contraposición entre una *metodología dogmática* y una *psicología en crisis* teórica permanente? ¿Es la enseñanza de la metodología dogmática y la de (el resto de) la psicología en cambio abierta a la crítica y a la reflexión, consciente de su historia, sabedora de sus debilidades, como parece sugerirse aquí? ¿Puede de hecho hablarse legítimamente de la relación entre *Metodología* y *Psicología*, como si fueran *dos materias distintas* que pueden en efecto estudiarse por separado y luego relacionarse? ¿Es posible elaborar una disciplina que diseñe *urbi et orbi* los métodos de análisis de *todos* los problemas que estudia la Psicología, situándose aparentemente *fuera* de la propia psicología “sustantiva”? O, finalmente, ¿es tan devastador el efecto que está teniendo lo que podríamos llamar *la cultura del im-*

pacto sobre nuestras formas de hacer ciencia? Y en todo caso, ¿sería éste, como se dice en el comienzo del artículo, *el principal problema* que acecha a la psicología? ¿Aqueja esta enfermedad a la psicología de forma distinta a como lo hace en otras ciencias, sumidas igualmente en este mismo sistema de valores en el que impera *el mercado neoliberal del conocimiento*?

Aunque tal vez plantearse así, de golpe, todas estas preguntas pudiera tener un efecto paralizante, es de agradecer la oportunidad de reflexionar sobre algunas de ellas, porque sin duda, aunque nos abrume el peso de las preguntas, evitarlas no nos conducirá a mejores respuestas o soluciones. No voy obviamente a exponer mi opinión sobre todas ellas, ni menos aún a desarrollar en profundidad los argumentos y los datos en que sustentaría esa opinión, ya que ello, más que una réplica requeriría un nuevo artículo tan extenso como el original. Lo que haré será más bien, asumiendo la relevancia de esas cuestiones, aunque no necesariamente las posiciones asumidas por el autor con respecto a ellas, introducir algunas reflexiones complementarias, deliberadamente provocadoras, para hacer honor al tono y propósito del artículo original, centradas en tres puntos que en mi opinión resultan esenciales: (a) la supuesta crisis permanente de la psicología como ciencia y sus posibles soluciones; (b) el difícil diálogo entre la metodología y la psicología y su institucionalización a través de las llamadas “áreas de conocimiento”; y, (c) los perversos efectos de la cultura del impacto sobre la producción científica en psicología. Total nada.

El trastorno bipolar de la psicología: ¿carne o pescado?

En la contraposición entre una Metodología dogmática, supuestamente madura y segura de sí misma, y una Psicología en continua crisis adolescente, titubeante, en busca de su identidad nunca alcanzada, creo que el profesor Delgado acierta plenamente en el retrato de la primera parte de la pareja, pero pienso que la visión de una psicología académica consciente de esa crisis, titubeante sobre su objeto, su epistemología, e incluso su metodología, está más desenfocada. Sin duda hay muchos trabajos científicos que profundizan en esa crisis, pero en el artículo se contraponen a la visión que de la psicología se ofrece en la *enseñanza* de la metodología, a través de algunos de sus manuales. Me temo que la visión que los alumnos reciben en la enseñanza de la psicología (debería decir aquí de las otras áreas de la psicología, pero en el siguiente apartado me ocuparé de ello) está tan bañada de certidumbre como la propia enseñanza de la metodología. En cada área, casi diría en cada asignatura, se ofrece a los alumnos un conjunto de conocimientos, generalmente cerrados, que se agotan en sí mismos y se justifican en sí mismos, pero cuyo diálogo con otras materias, con otras áreas o niveles de análisis del saber psicológico está lejos de estar definido, por lo que queda en una zona ambigua, nebulosa. Como nosotros no somos capaces de conciliar las diversas “psicologías” que proporcionamos a los alumnos, dejamos que sean ellos quienes lo hagan. Cada asignatura es una pieza cerrada, acabada, del *puzzle* que entregamos a los alumnos... el único problema es que nadie ha sido capaz de montar antes el *puzzle* completo,

con lo que no hay certeza ninguna de que todas las piezas pertenezcan de hecho al mismo *puzzle*. Ello tiene sin duda la ventaja de alejar a los alumnos de un objetivismo fácil, pero puede conducir al riesgo de que asuman un escepticismo o relativismo no menos fácil (Mateos y Pérez Echeverría, 2005).

De hecho, el escepticismo de los alumnos está en parte justificado. Coincido con el profesor Delgado en que más allá de su aparente fachada de seguridad el edificio de la psicología académica está construido sobre pilares endebles, o más bien, como el propio trabajo sostiene, que se trata de dos edificios distintos, de una ciencia construida sobre una falla o una escisión, articulada sobre una serie de divisiones que se describen con acierto en las páginas 9 y 10 del artículo. Ese dualismo que atraviesa profundamente nuestra cultura, y no sólo nuestra cultura psicológica (Pozo, 2001), nos remite al doble alma —¿ciencia social?, ¿ciencia natural?— del objeto de estudio de la psicología y, por lo tanto, de sus métodos. No sabemos si somos carne o pescado. En el trabajo se recurre al concepto de “consiliencia” para alegar una unidad de objeto y método que en mi opinión queda injustificada (lo cual no quiere decir que no sea justificable).

Tal vez tenga razón Pinker (2002) cuando en su tono habitual sostiene que con el reduccionismo sucede como con el colesterol —lo hay bueno y malo—, pero en mi opinión no es posible reducir la psicología a una ciencia natural, con las restricciones teóricas y metodológicas —o, hablemos claro, las prohibiciones— que ello traería consigo, sin que pierda buena parte de su objeto de estudio. Tal vez la alternativa a la consiliencia pudiera ser adoptar el enfoque de las *jerarquías estratificadas* propuesto por Mesarovic, Macko y Takahara (1980; ver también Pozo, 2001; o Rosa, Bellelli y Backhurst, 2000, para una visión cercana). De acuerdo con los supuestos de la Teoría General de Sistemas, esas jerarquías estratificadas se caracterizan no sólo por establecer diferentes niveles, o estratos, de análisis de un problema, con marcos conceptuales propios, funciones epistémicas diferentes y posiblemente acercamientos metodológicos específicos, sino sobre todo porque en cada nivel el funcionamiento del sistema está restringido por la operación de los niveles inferiores, pero la verdadera comprensión o significado de esos niveles inferiores sólo se puede obtener de los análisis más molares de los niveles superiores. En otras palabras, cuanto más *descendemos* en el análisis, obtenemos una descripción más detallada del sistema, y cuanto más *ascendemos* en esos niveles, mayor será la comprensión o explicación que tengamos de su funcionamiento. Unificar la psicología en los niveles más elementales —y el objeto “natural” de la psicología siempre será, al menos en términos generales, menos complejo, más sujeto al análisis, que su objeto social— nos conduciría inevitablemente a perder el significado de lo que estamos haciendo. De hecho, ése es el rasgo que en mi opinión define a la psicología actual. Cada pieza del *puzzle* o del motor funciona adecuadamente en su nivel de análisis pero casi nadie se atreve a juntar varias piezas entre sí o conectarlas en otro nivel de análisis. Por lo que pudiera pasar.

Es dudoso, por lo tanto, que la solución a la pluralidad de psicologías sea reconciliarlas en una sola. Más bien parece imprescindible tender puentes entre esos niveles de análisis representados por las distintas formas de pensar y hacer la psicología, asumiendo que los niveles inferiores restringen las expli-

caciones en los niveles superiores, pero no los explican. Del mismo modo que, como ya avanzara Schrödinger (1944), las leyes y principios de la física restringen la naturaleza de los sistemas biológicos –no puede haber ningún ser vivo que, en su constitución biológica, *viola* las leyes de la física–, pero no explican la organización biológica de esos organismos, los niveles “inferiores” del funcionamiento natural de la mente humana restringen las posibles formas de organizar socialmente esa mente, pero nunca podrán explicarla por completo (Pozo, 2003).

Si asumimos esta pluralidad de niveles de análisis integrados, deberemos asumir también una pluralidad o diversidad metodológica, conscientes de que cada método de estudio de un problema al tiempo que ilumina parte del objeto oculta otros de sus componentes, o de sus niveles de análisis, de forma que frente a la tentación de una “consiliencia metodológica”, una estrategia basada en la “convergencia metodológica” (Pozo y Rodrigo, 2001), en el uso de métodos distintos para metas distintas, puede ser una estrategia más fructífera para que las piezas del *puzzle* o, según lo dicho, de los diversos *puzzles*, acaben algún día encajando entre sí. Pero esta idea de que el método está estrechamente vinculado al objeto de estudio, como muy bien apunta el trabajo que se está comentando, choca profundamente no sólo con la tradición en la que se ha desarrollado la Metodología como área de conocimiento entre nosotros, sino con el propio fundamento epistemológico de la Metodología –y también de las demás áreas!– como “área de conocimiento”.

El alma pura de la metodología: ni carne ni pescado

Volvamos a la confrontación entre tradiciones, al dualismo en que se asienta nuestra ciencia, al igual que esas ciudades que están construidas sobre una falla y que ante el temor de que el próximo temblor sea el terremoto definitivo acaban por olvidar, por negar, el terreno sobre el que están construidas. Otro de los falsos supuestos dualistas sobre el que está construida nuestra ciencia es la disociación entre forma (o método) y contenido (lo sustancial, como se dice en el artículo). Siguiendo una vieja tradición cultural, nacida del dualismo y el idealismo imperante, entre nosotros se ha asumido tradicionalmente que pueden aprenderse las *formas* del buen pensar (lógica), del buen hablar (lengua) o del buen comportamiento (ética) y que una vez aprendidas pueden aplicarse a cualquier objeto o contenido sin que éste oponga la menor resistencia. Del mismo modo, puede enseñarse a los alumnos las formas de hacer psicología (método) con independencia de los objetos psicológicos (contenidos sustanciales) a los que luego se apliquen esas formas de pensar. El Método se convierte en un ente puro, el alma etérea de la Psicología, que ya no es ni carne ni pescado.

Lo paradójico es que la propia psicología ha demostrado desde hace ya más de veinte años la insuficiencia de esta concepción sobre el funcionamiento de la mente y la ineficacia de las estrategias instruccionales que de ellas se derivan. En muy diversos ámbitos –desde los estudios de aprendizaje animal a la

nueva psicología evolutiva, de los estudios sobre los procesos cognitivos básicos a la propia investigación sobre los fundamentos neuropsicológicos de esa actividad cognitiva, etc.— sabemos hoy que la mente humana no es un dispositivo de propósitos generales, sino que su funcionamiento está guiado por el uso de conocimientos específicos de dominio (Pozo, 2003). Si la mente humana no es un dispositivo de procesamiento o conocimiento *urbi et orbi*, ¿por qué la enseñanza de nuevas formas de pensar, como es en suma la metodología, se concibe como algo desligado de cualquier objeto? Por ilustrar sólo un terreno cercano al trabajo de los llamados metodólogos, como es la investigación sobre solución de problemas (véase por ej., Carretero y García Madruga, 1984; Pérez Echeverría, 2005), y más específicamente aún la investigación sobre el pensamiento matemático y estadístico (Cobb, McLain y Gravemeiger, 2003; Pérez Echeverría, 1990), desde hace décadas se abandonó el diseño de modelos psicológicos generales —como aquel Solucionador General de Problemas, SGP, de Newell y Simon (1972)— para estudiar cómo los expertos y novatos resuelven las tareas, asumiendo que la pericia está relacionada no con disponer de conocimientos o capacidades generales, sino que se trata de disponer de conocimientos y estrategias *específicas* de dominio (Pozo, 2003). Mientras el SGP supuestamente resolvía cualquier problema, los expertos sólo son competentes en resolver problemas de su área de pericia y, tal vez, de áreas afines (Mateos, 1999).

Puede que fuera deseable formar a las personas en capacidades generales independientes del contenido y, por lo tanto, una vez adquiridas, aplicables a cualquier problema o tarea. Pero como irónicamente dice Pinker (2002), tal vez el modelo sea correcto y lo que esté equivocado sea la especie. La mente humana, nos guste o no, no parece funcionar así. Con una excepción, por lo que se ve: los metodólogos de las ciencias del comportamiento, expertos en analizar *cualquier* dato con independencia de su significado, propósito o sentido. Sin entrar a profundizar más en ello (¿se produce esta misma escisión entre psicología y metodología en la comunidad científica que nos rodea? ¿Otras ciencias más asentadas conciben así esa relación y diferencian también entre el método y la “sustancia”?), no es difícil ver que esta curiosa especialización es un efecto perverso de la reificación de esas extrañas categorías o territorios que son las “áreas de conocimiento”, que se ven obligadas a definirse epistemológicamente cuando únicamente sirven como instituciones y en suma estructuras de poder.

Sean necesarias o no las áreas de conocimiento como formas de organizar nuestras instituciones, pagamos un alto precio por su existencia, ya que tienden inevitablemente a organizar también nuestro conocimiento. Siguiendo el magnífico símil de León (2004), las áreas, como las naciones, tienen que inventarse un imaginario compartido, una identidad, en este caso epistemológica, que justifique su existencia, que las haga necesarias. Y como las naciones, las áreas sólo justifican su identidad por comparación y diferencia con otras áreas, en suma constituyéndose en verdaderas *áreas de desconocimiento*: legitiman no sólo lo que hay que saber, sino lo que no es necesario saber (porque es territorio extraño, cuando no enemigo; ¡ay de aquél que cruce las fronteras de su

área!, recibirá con seguridad fuego cruzado, de uno y otro lado). Así los metodólogos no necesitan acreditar el conocimiento de las ciencias en las que trabajan, del mismo modo que los especialistas en esas ciencias no necesitan acreditar el conocimiento de los métodos que usan en sus investigaciones. Pero con una visión tan estrecha, tan parcial, sólo se puede hacer una ciencia estrecha y parcial, a corto plazo. Y tan a corto plazo: dos años; es el tiempo que tarda en medirse el impacto, la influencia de una obra científica, según las nuevas normas que rigen y miden la producción científica, o cabría decir mejor, *la reproducción científica*.

La cultura del impacto científico: ¡No pienses, publica!

Según el autor ésta sería la principal causa del estado de cosas que se describe en el artículo. Sin embargo, hay que convenir que con todos los daños que produce esta concepción neoliberal –supuestamente productiva, pero realmente reproductiva, si acudimos, cómo no, a la clásica distinción entre formas de pensamiento de Wertheimer (1945)– las disociaciones entre métodos y teorías, las falsas certezas sobre unos y otras, son anteriores –y me temo que serán posteriores– a esta nueva cultura del impacto que lleva en efecto a perder inevitablemente de vista cualquier meta que vaya más allá de ese supuesto impacto inmediato. Seguramente otras ciencias, sumidas en esta misma cultura neoliberal del conocimiento científico, no están en cambio sumidas en las mismas paradojas que vive la psicología y que en mi opinión se describen en general con acierto en el trabajo.

Es bien cierto que la reducción –una vez más la reducción– del valor científico de una investigación a la medida del número de citas que genera da lugar a un mercado ficticio, fácilmente manipulable, y en todo caso banal, aunque eso sí fácilmente medible (una versión más de aquel viejo chiste que a todos nos contaron en relación precisamente con los métodos usados en psicología, el del borracho que buscaba las llaves no donde las había perdido sino donde había más luz). Y lo que es peor, es aún más cierto que el mensaje que enviamos a los becarios y a los investigadores jóvenes es en efecto perverso (¡no pienses, publica!) Pero aun así, no creo que ésta sea la causa principal de ese estado de cosas, más bien un factor multiplicador, una constante, que aplicada sobre una psicología dividida, escindida, y fragmentada en áreas de des/conocimiento, incrementa seriamente los riesgos de seguir viviendo sobre una falla que cualquier día se abrirá definitivamente y acabaremos por perder pie. Pero eso sí, que cuando llegue ese día nos encuentre publicando.

REFERENCIAS

- Carretero, M. y García Madruga, J. (Eds.) (1984). *Lecturas de Psicología del pensamiento*, Madrid: Alianza.
Cobb, P., McLain, K. y Gravameiger, R. (2003). Learning about statistical covariation. *Cognition and Instruction*, 21(1), 1-78.

- León, O. (2004). El nacionalismo de las áreas: por la abolición de las fronteras. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, volumen especial, 657-660.
- Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M.P. (Coords.) (2005). *El cambio de las concepciones sobre el aprendizaje y de las competencias cognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. Memoria de investigación inédita. V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la UAM, Facultad de Psicología.
- Mesarovic, M.D., Macko, D. y Takahara, G. (1980). *Theory of hierarchical multilevel systems*. New York: Academic Press.
- Newell, A y Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood, N. J.: Prentice-Hall.
- Pérez Echeverría, M.P. (1990). *Psicología del razonamiento probabilístico*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- Pérez Echeverría, M.P. (2005). Pensamiento y solución de problemas. En M. Carretero y M. Asensio (Eds), *Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate*. Trad. cast. de R. Filella Escolà: *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona. Paidós, 2003.
- Pozo, J.I (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schrödinger E. (1944). *What's life? The physical aspect of living cell*. Cambridge University Press. Trad. cast. de R. Guerrero: *¿Qué es la vida?* Barcelona: Tusquets, 1983.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. Chicago: Chicago University Press.